



году учителя посвящается: Мастерская педагогики искусства

Хабибулина Ольга Петровна,
*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры культурологии
Челябинского государственного
педагогического университета*
hvm@inbox.ru

Методика преподавания МХК: драматургия урока

Учебный процесс в школе – сложная динамическая система, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся. Эффективность этой деятельности зависит от нескольких факторов. Безусловно, основным фактором остаётся личность учителя, к которой предъявляются особые требования: способность видеть в обучающемся самоценную личность, демонстрировать доверие на всём протяжении взаимодействия; побуждать к активности в общении, открыто проявляя свои чувства, переживания; владеть приёмами развития способностей, учитывая внутреннюю мотивацию деятельности учащихся.

Следующий не менее важный фактор эффективности деятельности на уроке связан с психологической атмосферой общения, для которой характерно взаимное безусловное, безоценочное принятие друг друга по человеческой сущности, когда каждый ощущает чувство «защищённости», психологического комфорта. Чем гуманистичнее общение, тем богаче его смысловые поля, тем активнее и продуктивнее осмысливается, оценивается и укрепляется (а не дискредитируется и отвергается) учащимися ценность такого общения. Эстетико-педагогическая среда должна стать источником личностного роста, совершенствования культуры.

Третий фактор, способствующий формированию ценностного отношения к общению с произведениями искусства, связан с процессом организации обучения – методикой, технологией обучения. Новые подходы к организации общения с произведениями искусства должны быть ориентированы на развитие рефлексивности и эмоционального «вживания» в смысл эстетико-педагогического общения с целью осознания его ценности. Нужны технологии, обеспечивающие не преподавание знаний, а осмысление их ценности в процессе обмена суждениями, позициями с целью открытия

многомерности эстетического видения мира. Сам процесс овладения новыми знаниями должен протекать не столько посредством объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов, сколько способом проблематизации изучаемой реальности, формируя готовность выстраивать эти знания в систему лично значимого, эмоционально окрашенного, а следовательно, мотивационно-ценностного отношения. От того, как учитель организует весь учебный процесс, какие он выбирает формы, методы и средства для организации учебной деятельности школьника, будет зависеть конечный результат обучения.

Анализ сложившейся ситуации показал, что существующее школьное эстетическое образование не обеспечивает подлинной и непосредственной встречи каждого ребёнка с искусством, не даёт полноценных художественных переживаний, не способствует духовно-нравственному самоопределению ребёнка. На бесплодность предметов художественно-эстетического цикла, не учитывающих значения эмоционального переживания от встречи с прекрасным, указывали известные отечественные психологи. А.А. Мелик-Пашаев отмечал, что не существует другой области педагогики, где наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв огромных возможностей и ничтожных результатов [8].

Опасность здесь кроется, очевидно, в прямом заимствовании методов преподавания точных наук, основой которых является логика. Безусловно, принципы и конкретные приёмы пробуждения интереса в познавательной и художественно-творческой деятельности близки, но не идентичны [7]. При использовании в художественной педагогике традиционных методов преподавания сохраняется реальная опасность серьёзно снизить эмоционально-чувственную составляющую занятий по предметам гуманитарно-эстетического цикла.

Уроки мировой художественной культуры также постепенно превращаются в безэмоциональные, не выполняя самое важное своё предназначение – пробудить чувства ребёнка, помочь ему развить в себе эмоциональное восприятие окружающей действительности, приобщить школьников к духовным ценностям, в сконцентрированном виде представленным в произведениях искусства.

Актуальность проблемы эмоционального воздействия на личность старшеклассника очевидна, поскольку именно сильное эмоциональное переживание, являясь единственно эффективным средством целостного воздействия на чувства, сознание и волю человека, приводит к изменениям личностного характера на новом качественном уровне. О влиянии эмоционального воздействия на личность известно давно, и механизм такого воздействия достаточно полно отражён в литературе.

Л.С.Выготский сравнивал катарсическое влияние искусства на человека с «клапаном», который, приоткрываясь, «уравновешивает психику с окружающей средой».

Как показал анализ литературы по возрастным особенностям старшеклассников, для этого возраста характерна возросшая активность эмоциональной сферы [2]. Огромная часть человеческих переживаний, которая не воспринимается младшим школьником и воспринимается в недостаточной мере подростком, может стать предметом сопереживания у старшеклассника. Общий уровень развития сознания и самосознания позволяет эстетическому отношению к действительности сложиться в целостную систему потребностей, установок, вкусов, принципов, которые осознаются в гораздо большей степени, чем в предыдущие годы, и служат основой суждений в весьма характерных для этого возраста рассуждениях и спорах на эстетические темы.

По сути дела, здесь складывается уже не столько система эстетических установок и вкусов, но более или менее развитая система эстетических взглядов, так как, в отличие от конкретного детского мышления, в 15–17 летнем возрасте человек уже оперирует обобщёнными логическими формулами. У старшеклассников появляется тяга к абстракции, к оперированию понятиями, формулами, гипотезами. Это накладывает отпечаток на самый стиль мышления. Всё это непосредственно относится и к эстетическим представлениям юношества.

Повышение эмоциональной восприимчивости в старшем школьном возрасте идёт рука об руку с ростом способности к сопереживанию [11, с. 145–170]. Огромная сфера прекрасного, запечатлённая в различных произведениях искусства, становится также объектом сопереживания. При этом определённые темы, жанры искусства и способ трактовки их художниками бывают объектами наиболее острого эмоционального отклика. Именно в этом возрасте человек начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не просто как следствие каких-то внешних событий, а как состояние своего собственного «Я».

Следовательно, нужна педагогика эмоциональных переживаний, накопления ярких эмоциональных впечатлений, которая могла бы гармонизовать психическое развитие старшеклассника, своевременно освобождая психику взрослеющего человека от излишнего и ненужного напряжения, и направить формирование его ценностных установок и ориентаций.

Эстетическое переживание есть конкретное психическое состояние организма, вызванное определённой сильной эмоцией. Любое переживание, а тем более эстетическое, есть переживание чего-то определённого, обладающего своими специфическими качествами. Очевидно, оно должно быть предельно изобразительно-выразительным,

соответствовать субъективным представлениям о красоте и прекрасном, возвышенном, гармоничном, совершенном, либо тому, что противоречит этим представлениям и вызывает противоположные эмоции и переживания.

Эмоции и переживания выражаются в определённых чувствах. В эстетических чувствах концентрируется не только многосторонний чувственный опыт человека, но и переживание освоенных личностью ценностей человеческой культуры. Поэтому эстетические чувства следует рассматривать как чувственно-теоретический срез реальных ценностей объективного мира и субъективных ценностных ориентаций человека.

В условиях образовательного процесса речь идёт об эмоциональном воздействии содержания учебного материала, форм и методов его подачи. Рассмотрим подробнее вопрос, касающийся используемых учителем методов. Традиционно самым распространённым в педагогике искусства считается метод художественно-педагогической драматургии (Д. Б. Кабалевский, Л. М. Предтеченская) [10]. Этот метод отражает специфику урока искусства и непосредственно направлен на решение задачи эмоционального воздействия на учащихся. На наш взгляд, эффективное решение этой задачи возможно только при условии реализации метода художественно-педагогической драматургии, разработанного с учётом действия *логики противоречий*.

Поднимая вопрос о сущности данного метода, обратимся к понятию «катарсис». Именно в катарсисе как проявлении наивысшего эмоционального накала раскрывается главнейшее предназначение искусства, которое заключается в том, что оно расширяет пространство и раздвигает границы временного человеческого бытия, открывая возможность посмотреть через призму постигаемого на самого себя, на свой внутренний мир. Если урок не достиг такой кульминации, то можно сказать, что он не состоялся. Он не останется в памяти детей и не станет мощным стимулом ко всему последующему эстетическому самообразованию и самовоспитанию.

«Катарсис» (в переводе с греческого) – очищение. Согласно воззрениям греков, телесное и душевное здоровье зависит от гармоничного сочетания всех элементов и «сил». Медицина восстанавливает разрушенную гармонию очистительными процедурами; поэзия и музыка также «очищают» и освобождают душу и дух человека своим благотворным влиянием. Катарсис – это результат особой напряжённой работы сознания, в которой «умные эмоции» (Л.С.Выготский) получают своё главное выражение [4].

Это и есть своеобразное «очищение», вызываемое искусством даже тогда, когда оно сталкивается с гибелью прекрасных людей, со страданиями, горем, несчастьем. Наслаждение, приносимое катарсисом, родственно тому «незаинтересованному» (И. Кант) удовольствию, которым одаряют нас эстетические эмоции, но не тождественно им. Оно

такое же «незаинтересованное», оно также приобщает человека к человечеству, но возникает оно не вследствие прямого воздействия эстетических факторов, а в результате творческого овладения теми плодами осмысления жизни, которые передают нам произведения искусства, причём осмысления в свете нашей собственной жизни, наших собственных отношений к окружающему миру и самим себе. Катарсис создаёт ту причастность индивида целому, которая заставляет его ощущать себя слитым с родом, воспринимать свою родовую сущность как выражение своей индивидуальности, своего «я». Следовательно, катарсис участвует в формировании индивида как личности.

По поводу эстетической категории Аристотеля «катарсис» («Поэтика») существует множество трактовок: моральная (Лессинг), гедонистическая (Целлер), медицинская (Бернштейн, Тируитт, Мильтон), мистическая, эстетическая. А. Ф. Лосев в своём исследовании данной проблемы приходит к ноологическому пониманию катарсиса (nous – «ум» и logos – «наука, понятие, слово»), потому что оно основано на использовании аристотелевского учения об уме. «Все душевные силы, постепенно освобождаясь от потока становления, в котором они только и возможны, превращаются в некое единое духовное средоточие, в «Ум», который не есть интеллектуальная сторона души, но который выше самой души и представляет собою высшую собранность всего растекающегося множества психической жизни в некое неподвижное, самодовлеющее пребывание в одной точке. Поэтому катарсис как средоточие в уме – вне характеристики с точки зрения отдельных актов. Пережить очищение можно только путём вживания в самые происшествия и в их собственную логику. Логика очищения есть логика жизни», – пишет А. Ф. Лосев [6].

Из чего следует, что вся логика изложения материала, весь ход этапов урока должен соответствовать логике жизни. Поскольку у Аристотеля умственная первоэнергия охватывает значимость фактов, значит, в уроке должны иметь место значимые для личности факты. Факт как жизненное явление, затрагивающее основы нашего бытия, который может быть представлен конкретным произведением искусства. При этом сама логика следования фактов должна привести к саморасщеплению и раздроблению. Это состояние, вызванное раздвоением, а может быть, и отрицанием провозглашённой ранее и, казалось бы, непогрешимой и абсолютной идеи (красоты, истины, любви) и есть путь исканий и страданий, путь к утерянной цельности, которая может быть восстановлена последующим апофеозом прежней идеи.

Л. С. Выготский в своём труде «Психология искусства» поясняет катарсис как короткое замыкание, приводящее к уничтожению противоположных чувств. Катарсис, по его мнению, есть превращение мучительных и неприятных аффектов в их

противоположность. Основу этого процесса он видит в противоречивости, которая заложена в структуре всякого художественного произведения. Эмоции, вызываемые материалом, и эмоции, вызываемые формой, находятся в постоянном антагонизме. Из чего можно сделать вывод, что логика подачи материала должна быть основана на противоположности. Мы живём в океане противоположностей: жизнь и смерть, мужчина и женщина, сила и слабость, высокое и низкое, счастье и несчастье, добро и зло. Вероятно, главное свойство, определяющее наше сознание, – это контраст, а логика жизни и есть логика контрастов. Следовательно, и логика урока должна строиться на контрастах: прекрасное – безобразное, добро – зло, прошлое – будущее, мгновение – вечность и т. д.

Кроме того, следует помнить, что новообразование старшеклассников – критически рефлексивное мышление – становится органом «ощупывания» внешнего мира, его расширяющегося освоения и оценки. Возникает вопрос: каким образом происходит это освоение внешнего мира, что является предметом оценивания в нём? «Предметом критического рационального размышления становятся внешние и внутренние противоречия и ситуации», – пишет В.Н.Барцалкина [9 с. 134]. Юность стремится прочувствовать себя во всём многообразии духовной жизни, расширяя диапазон добра и зла до предельных границ: от прекрасного, возвышенного, доброго – до ужасного, низменного, злого. Этим и объясняется характерная для данного возраста склонность к амбивалентным состояниям. Формирование внутренней позиции осуществляется через испытание себя как в восхождении до высочайшего потенциала человечности и духовности, так и в падении до самых мрачных глубин бесчеловечности [2].

Обоснованность данного подхода мы находим и в трактовке «альтернативной ситуации» Н. Е. Щурковой [3]. Исследователь считает, что самый сильный фактор ценностного отношения – развернувшийся на глазах у школьника ценностный выбор «духовное – материальное», «высокое – низкое», когда взрослые стоят перед альтернативой и избирают, безусловно, добро, истину и красоту во всех проявлениях – вопреки злу, лжи, уродству. Альтернативный выбор всегда оказывает сильное влияние, потому что самой ситуацией индивид поставлен в состояние крайнего психологического напряжения, даже если он только свидетель и лишь мысленно проигрывает варианты выбора. Заложённое в педагогическом общении взаимоотражение («зеркальность»), по Н.Е. Щурковой, лежит в основе сильнейшего влияния альтернативной ситуации: в педагоге ребёнок видит отражение сделанного им выбора, в себе он находит отражение произведённого педагогом [там же, с. 37].

Кроме того, сама идея эмоционального воздействия трактуется как выход из состояния внутреннего противоречия, неудовлетворённости, преодоление «барьера нравственного выбора», которое непосредственно зависит от глубины переживания.

Следовательно, по аналогии с организацией жизненного материала в искусстве можно говорить об особой организации учебного материала в образовательном процессе с целью эмоционального воздействия на учащихся [1]. Именно такого воздействия ждёт подросток второй стадии переходного возраста, называемой критической (13–16 лет). Именно для этого возраста характерно чрезмерно эмоциональное, чрезмерно возбуждённое состояние. Эта стадия характеризуется чрезвычайно яркой жизнью чувствований и непрерывным избыточным возбуждением. Изменения, совершающиеся в это время в центральной нервной системе, общие колебания кровообращения, повышение напряжённости в мышечном аппарате – всё это, приковывая детей к их «самоощущениям», резко обостряет чувство «Я», чувство личности старшеклассника.

В результате, всё то, что не интересует чувство «Я», всё то, что не затрагивает эгоцентрическую установку старшего подростка, остаётся для него безразличным: либо отталкивается им, либо не воспринимается вовсе. В отличие от подростка первой стадии переходного возраста, любящего, главным образом, спокойные, не очень сильные и не очень сложные впечатления, подросток второй стадии тяготеет как раз к противоположному содержанию впечатлений: чем более интенсивны раздражения из окружающей среды, чем более они сложны и разнообразны, тем они интенсивнее притягивают к себе подростка второй стадии. Объясняется это тем, что слабые и несложные раздражители имеют в себе недостаточно возможности для соприкосновения с замкнутым личностным комплексом ребёнка. Подросток второй стадии так напряжённо сосредоточен на внутренних «самоощущениях», что извлечь его из состояния своеобразной закупорки можно лишь довольно сильным нажимом на его восприятия: иначе чувство «Я» окажется незатронутым, и в отношении к бледным и несложным впечатлениям он окажется безразличным, равнодушным, нейтральным.

Эффективное воздействие на личность старшеклассника, как показал эксперимент, может быть достигнуто при такой драматургии урока, которая отражает направленность деятельности учителя на каждом его этапе на пробуждение эмоциональной активности учащихся, которая, в свою очередь, служит основой творческой и познавательной активности в процессе общения с произведениями искусства. Центральным звеном процесса общения на уроке, связующим двух его субъектов (произведение искусства и личность старшеклассника), является ценность – то, что имеет определённый смысл, значимость в жизни подростка (красота, добро, жизнь, любовь, общение, истина и т. д.)

Чтобы общение с искусством на уроке состоялось, необходимо на *первом этапе* вызвать резонанс аудитории. Это этап эмоциональной установки. Её значение велико для любой деятельности, но при встрече с искусством именно установка имеет решающее значение. Добиться необходимой эмоциональной волны, эмоционального резонанса с художественным произведением весьма непросто. Существует достаточно определённая закономерность в том, что от умения педагога настроить школьников на нужное эмоциональное состояние зависит успех или неудача данной встречи с искусством. Работы Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили, И. Т. Блажавы, В. Г. Норакидзе и их последователей помогли представить психологический механизм установочной детерминанты, подразумевая под этим «устойчивое предрасположение индивида к определённой форме реагирования».

Процесс создания установки на восприятие едва ли не самый сложный в структуре деятельности педагога художественных дисциплин, требующий порой значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, больших временных затрат. Резонанс как эмоциональный унисон, вызванный общей волнующей проблемой, взглядом, интересом как воплощение желания обратить свой взор на самих себя, своё мироощущение. Цель этого этапа – привести учащихся в состояние вдохновения. А вдохновение, как сказал А. С. Пушкин, есть открытость впечатлениям.

Далее следует подкрепить этот интерес к проблеме на эмоциональном уровне. Как показывает практика, эмоциональное отношение к явлению появляется только на фоне предчувствия его контрастной противоположности. Поэтому на *втором этапе* урока, чтобы удержать внимание подростков в течение всего урока, нужно периодически создавать атмосферу эмоционального напряжения, используя метод контраста. Контраст – это и есть главное свойство, которое определяет наше сознание. Кроме того, урок сам по себе должен представлять собой произведение искусства. А структура всякого произведения искусства строится на противоречивости (Л. С. Выготский). Это есть этап отрицания провозглашённой ранее ценности, которое «приводит к саморасщеплению, саморазрушению» (А. Ф. Лосев). Это и есть путь исканий и страданий, который проявляется в переживаниях ребят. Именно этот путь способен привести к осознанию ценности постигаемого.

На *третьем этапе* урока, после испытанного волнения от угрозы значимой для старшеклассника ценности, он способен воспринять эту ценность по-иному, на новом уровне, более высоком, более открытом эстетическому общению. Воспоминание о прекрасном начинается с воспоминания о безобразном. Уродство внутреннего распада, глупости, злобы помогает понять природу прекрасного и подчас резко усиливает наше

стремление к нему. На этом уровне общение с произведением искусства способно повергнуть в состояние восторга. И именно здесь старшеклассник испытывает удивление от того, что сам не ожидал такого воздействия художественного произведения на собственную личность.

Это есть этап восстановления прежней идеи, превращения мучительных аффектов в их противоположность (Л. С. Выготский). «Возвращение в прежнее лоно эстетических и человеческих ценностей – это и есть очищение (катарсис). Наполненные обобщённым и осмысленным общественным опытом, они будто поднимают постигающего их человека на высокий пьедестал общественного взгляда на мир – внешний и свой внутренний, заставляя раскрыть в себе самом ещё не реализованные возможности и мерить своё преходящее бытие на Земле нетленным общественным смыслом жизни» (А. Ф. Лосев). Это и есть этап постижения самоценности, ибо здесь в результате творческого овладения теми плодами осмысления жизни, которые передают нам произведения искусства, старшеклассник осмысливает своё собственное отношение к окружающему миру и к самому себе.

Психологический смысл катарсиса заключается в эмоциональном потрясении, испытываемом человеком под воздействием на него произведения искусства, способном привести к тому, что он освобождается от определённых переживаний и мыслей и испытывает состояние внутреннего очищения. А. Н. Малюков это центральное звено любого эмоционального процесса, связанного с искусством, в котором происходит «взрывное уравнивание внутреннего состояния организма с окружающей средой» (Л.С.Выготский), называет событием [7]. Событие как совокупность определённых обстоятельств, которые по-иному высвечивают имеющуюся реальность, приоткрывают новые возможности, создают прежде невиданные условия существования. Здесь событийность является тем качественным скачком, определённым сдвигом в системе внутренних связей индивида, от которого и начинается свой отчёт отношение личности к данному явлению. Образно говоря, это можно себе представить как поворот психики к объекту. Не случайно отношения характеризуются как «сознательные избирательные связи», являющиеся «продуктом индивидуального развития».

Заключительный этап урока – закрепление главной идеи. Это могут быть поэтическое произведение, художественно сформулированная цитата или собственные высказывания детей.

Реализация метода художественно-педагогической драматургии с учётом действия логики противоречий ставит перед педагогом проблему неординарной организации урока. Например, урок, посвящённый такому средству выразительности в искусстве, как время,

можно построить на таких противоположностях, как бесконечность вечности и временность человеческой жизни. На уроке о цвете как средстве выразительности в живописи в качестве контраста провозглашенной ранее идее предлагается следующая мысль: ни одно млекопитающее не обладает цветным зрением – быть может, и человеку достаточно было бы видеть мир чёрно-белым? И, быть может, прав был русский художник начала XX века К. Малевич, провозгласивший свой «Чёрный квадрат» формулой чистой духовности, иконой нового времени и нового искусства. Значит ли это, что весь мир можно заключить в один чёрный квадрат? Подобные вопросы озадачивают учащихся, и, оказываясь в состоянии внутреннего выбора, они испытывают определённое волнение.

Постижение сущности идеала человека эпохи Возрождения, представленного на полотнах Тициана, Рафаэля, Леонардо да Винчи, целесообразно сопоставить с полотнами нидерландского художника той же эпохи Х. Босха, воплотившего в своём творчестве другую ипостась человеческой природы – его пороки. Необходимо помнить, что отражение в художественных произведениях таких состояний, как боль, гнев, скорбь и т. п. естественно и целесообразно. Не только радость, восторг, героическое начало, но в большей мере сострадание способно делать старшеклассника реально взрослым в процессе эмоционального контакта с художественными образами. И этого не нужно бояться, поскольку в реальной действительности учащиеся встречаются с подобными явлениями, к сожалению, весьма часто.

Кроме того, одна из задач в процессе эстетико-педагогического общения – расширение круга эмоциональных впечатлений, которые учащиеся получают на уроке. Не секрет, что, декларируя принцип связи искусства с жизнью, мы забываем, что сама жизнь вбирает в себя практически неограниченный круг эмоциональных состояний и отношений, в то время как школьные программы, в том числе и по художественным дисциплинам, включают в себя достаточно ограниченный их круг. Всё дело в том, что отрицательные эмоции также важны для человека, как и положительные, поэтому исключение их из арсенала художественных средств недопустимо. Лишь разумный баланс положительных и отрицательных эмоций позволит не только полнее отразить реальные жизненные ситуации, но и приблизить их осмысление в сознании старшеклассников.

Предложенный алгоритм урока максимально отражает сущность художественно-педагогического метода и позволяет решить задачу внешнего эмоционального воздействия на личность старшеклассника. Речь идёт о таком воздействии, которое способно оказать влияние на направленность личности старшеклассника (его

потребности, интересы, идеалы, мировоззрение и т. д.) и ценностные ориентации в области художественной культуры.

Литература

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Уч. пособие / Под ред. Г. И. Щукиной. М.: Просвещение, 1984. 176 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Уч. пособие / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. М.: Академия, 2001. 368 с.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под редакцией Н. Е. Щурковой. М.: Новая школа, 1998. 208 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
5. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. М.: МГПИ, 1983. С. 4–11.
6. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. М.: Искусство, 1975. 775 с.
7. Малюков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Науч.-метод. пособие. Дубна: Феникс, 1999. 253 с.
8. Мелик-Пашаев А. А. Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин // Эстетическое воспитание и экология культуры / Ред. О. И. Генисаретский. М.: Советский художник, 1988. С. 7–24.
9. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева, М.: АПН СССР, 1987. 164 с.
10. Предтеченская Л. М. Методика преподавания МХК // Музыка в школе. 1984. № 4.
11. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. М.: Педагогика, 1988.